sind nämlich auch Phänomene wie Wille, Gewissen, der Druck der Umwelt, der Kontext moralischen Handelns generell. Dass Moralität mehr ist als nur moralisches Urteilen, zeigen die meisten Beiträge dieses Bandes überzeugend. Deshalb darf sich auch moralische Erziehung nicht nur auf die Stimulierung moralischer Urteilskompetenz beschränken, sondern muss - was aus diesem Buche ebenfalls ersichtlich wird - die Förderungen zahlreicher anderer Fähigkeiten mehr im Auge behalten, die affektiver und auch willensmässiger Natur sind. Ansonsten läuft Moralpädagogik Gefahr, auf moralischen Intellektualismus reduziert zu werden, der - angefangen bei Sokrates - in der abendländischen Geschichte eine lange Tradition hat. Das Wissen um das Gute impliziert nicht, dass dieses auch getan wird. Insofern nun aber moralisches Handeln das Tun des Guten ist, stehen im Bereich der moralischen Erziehung zahlreiche Anstrengungen an, die vielfältig sein müssen und sich nicht nur auf den Urteilsbereich beschränken dürfen. In dem Masse jedenfalls, in dem es gelingt, die moralische Atmosphäre sowohl in den Klassenzimmern als auch in der Gesellschaft, der Politik, der Wirtschaft, etc., zu verbessern und tatsächlich zum Tun des Guten hinzuführen, kann die Fruchtbarkeit entsprechender Forschung als erwiesen gelten. Die Lektüre zahlreicher Beiträge regt zu entsprechenden Anstrengungen an - sie ist nur zu empfehlen.

Anton Bucher, Pädagogisches Institut, Universität Fribourg.

Max Miller : Kollektive Lernprozesse - Studien zur Grundlegung einer soziologischen Lerntheorie. Frankfurt : Suhrkamp 1986, 471 Seiten.

Das Buch beinhaltet vier Studien, die zur einen Hälfte bereits publiziert worden sind, zur anderen, grösseren Hälfte hier erstmals erscheinen und durch eine Einleitung eingeführt werden. Thematisch sind die Studien an der Entwicklung von Sprache, Kognition und Moral ausgerichtet. Ihr gemeinsames Anliegen ist die "Grundlegung einer soziologischen Lerntheorie", verstanden als Theorie kollektiver Lernprozesse. Getragen wird die Theorie von einem "genetischen Interaktionismus", der sich von Dürkheim, G.H. Mead, Vygotski und dem "frühen Piaget" herleitet und im Kern aus der These der sozialen Konstitution individueller Entwicklungs- und Bildungsprozesse besteht (S. 5). Kollektive Lernprozesse ermöglichen "fundamentale Lernschritte", d.h. eine grundsätzliche Reorganisation der Prämissen von Wissenssystemen. Individuelle Lernprozesse gelten als ein "Derivat kollektiver Lernprozesse" (S. 222). Kollektive Lernprozesse

vollziehen sich "im wesentlichen in Form von kollektiven Argumentationen" (S. 10), d.h. sie erfolgen in der Form von Handlungen bzw. Diskursen, deren Ziel die kollektive Lösung interindividueller Koordinationsprobleme ist. Die Methoden der kollektiven Argumentation sind "Methoden des Widersprechens, denn nur durch wechselseitige Widersprüche kann die Differenz zwischen den Standpunkten der an einer Argumentation Beteiligten herausgearbeitet werden" (S. 358). Die "Logik der Argumentation" befasst sich daher mit der Frage, welches die legitimen kommunikativen Formen von Widersprüchen sind. Sie bildet den Kern der argumentativen Fähigkeiten von Individuen. "Lernen zu argumentieren beinhaltet im wesentlichen ein Erlernen der Logik der Argumentation" (S. 27). Doch zu argumentieren lernt man nur, indem man mit anderen argumentiert (S. 233).

Eine gelingende Argumentation verwirklicht Bedingungen einer "idealen Sprechsituation" (Habermas) und wird von "mindestens drei Kooperationsprinzipien" konstituiert : dem Verallgemeinerungs-, dem Objektivitäts- und dem Wahrheits- bzw. Konsistenzprinzip (S. 234f.). Die drei Prinzipien sind "grundlegende Strukturprinzipien von Sozialität" (S. 29). Insofern in einem Argumentationsprozess diese Prinzipien nicht verletzt werden, kann das Wissen eines Argumentationsteilnehmers verändert werden. Kollektive Lernprozesse setzen also die intersubjektive Geltung der Kooperationsprinzipien voraus. Daraus folgt, dass eine gelingende Praxis kollektiver Argumentation eine notwendige Bedingung fundamentaler Entwicklungsprozesse ist (S. 251). In der Argumentation mit anderen erfährt das Individuum einen "Zwang zur Fortentwicklung" seines formalen Wissens. Wer Widersprüche in seinem Denken nicht auflösen will, der verstößt gegen das Wahrheitsprinzip und damit "gegen eine elementare Kooperationsverpflichtung... des kommunikativen Handelns" (S. 330). Der "zwanglose Zwang einer Argumentation" (Habermas) entspricht einem "Lernzwang" (S. 333), der von einer sozialen Gruppe auf den einzelnen ausgeübt wird. Überhaupt scheinen Widersprüche, insbesondere Selbstwidersprüche, der eigentliche "Motor" der Entwicklung rationaler Urteilsstrukturen zu sein. "Damit kollektive Argumentationen auch unter Umständen gegen den Willen und gegen die unmittelbaren Interessen eines Beteiligten dennoch für diesen zwingende Lernimpulse auslösen könne, muss es der jeweiligen Gruppe von Argumentierenden gelingen, den betreffenden Teilnehmer mit Selbstwidersprüchen zu konfrontieren" (S. 335). Diese "heteronomen Rationalisierungszwänge" mögen später von "reziproken" und "autonomen" Zwängen abgelöst werden.

Eine immer wiederkehrende Frage des Buches lautet, wie im Prozess der Entwicklung Neues entstehen kann. Miller bringt die Frage auf den Nenner

des "Menon-Paradoxes" : "Wenn man etwas bereits weiss, so kann man es nicht mehr erlernen, denn man weiss es ja bereits. Wenn man es jedoch noch nicht weiss, dann kann man es auch nicht erlernen, denn wie soll man wissen, wonach zu suchen ist" (S. 222). Der Anspruch, das "Menon-Paradox" auflösen zu können, bildet den "harten Kern" des Konzepts kollektiver Lernprozesse (S. 254). Das Paradox lässt sich gemäss Miller mit Hilfe des Objektivitätsprinzips von Argumentationen auflösen. In kollektiven Argumentationen werden die einzelnen Subjekte mit alternativen Sichtweisen konfrontiert, die sie aufgrund des Objektivitätsprinzips berücksichtigen müssen (S. 305). Doch wie hat man sich dies genau vorzustellen ? Verursachen kollektive Argumentationen in den daran beteiligten Individuen Lernprozesse oder lösen sie diese aus ? Sind soziale Interaktionen "Lernmechanismen" (S. 249), d.h. "grundlegende Mechanismen, die den Bildungsprozess des einzelnen Individuums vorantreiben" (S. 258) ? Die "argumentativen Lernmechanismen" scheinen identisch zu sein mit den drei Kooperationsprinzipien von Argumentationen (S. 30). Doch die Kooperationsprinzipien haben den Status eines "transzendentalen Aprioris" (S. 427). Ein transzendentales Apriori aber dürfte als Ursache individueller Entwicklung kaum in Frage kommen.

Eine etwas andere Perspektive ergibt sich, wenn Miller kollektive Argumentation als "intermentale Prozesse" bezeichnet, die im Dialog mit anderen konstituiert werden (S. 198, 272). "Intermentale Prozesse" bilden "einen für fundamentale Lernschritte notwendigen Entwicklungsmechanismus" (S. 334). Wie aber werden sie wirksam ? Miller scheint sich einer Widerspiegelungstheorie bzw. einer Abbildtheorie der Erkenntnis zu verpflichten, denn es heisst - mit Bezug auf Vygotski -, "intermentale Kategorien" würden, nachdem sie auf der Ebene sozialer Interaktionen gebildet worden seien, als "intramentale Kategorien" internalisiert (S. 61). Ist dies im Sinne Piagets zu verstehen, als "Interiorisation" von der Verhaltensebene zur kognitiven Ebene ? Eher nicht, denn das Neue soll "von der Sache" erzwungen werden ; es sei "strukturell mögliches Wissen", das den "subjektiven Wissensstrukturen" gegenüber steht (S. 281 f.). Bei Piaget bleibe "rätselhaft und unverständlich", wie das lernende Individuum die Differenz von bereits existierendem Wissen und strukturell möglichem Wissen abbauen könne, "im Sinne eines Fortschreitens der objektiven Erkenntnis" (S. 300). Wo aber ist das "strukturell mögliche Wissen" zu lokalisieren ? Miller denkt sich die "Interiorisation" so, dass die objektiv ("intermental") realisierten strukturellen Möglichkeiten "vom subjektiven Verstehen nur noch eingeholt werden" müssen (S. 196). Doch ist es legitim zu sagen, auf der Ebene der kollektiven Argumentation sei eine gegenüber den "subjektiven" Fähigkeiten eines Argumentationsteilnehmers "progres-

sive" Weise der kommunikativen Verständigung möglich (S. 67) ? Kann jemand in "progressiver" Weise kommunizieren, ohne dazu auch fähig zu sein ? Müssen wir uns nicht eher an das Modell der Mäeutik halten (S. 239): Sokrates lockte aus seinen Gesprächspartnern Gedanken hervor, die im Widerspruch standen zu Gedanken, über die diese bereits ("subjektiv") verfügten, aber in einem anderen Kontext äusserten. Dann aber wären die entscheidenden Entwicklungsfaktoren innere Ungleichgewichte der kognitiven Struktur bzw. Diskrepanzerlebnisse, womit wir kaum über den "späten Piaget" hinaus gingen. Denn für Piaget sind die sozialen Faktoren immer nur der Anlass, nie die Ursache von Entwicklung. Auch bei Miller kann man lesen, kollektive Argumentationen würden "in den daran beteiligten Individuen ... Lernprozesse auslösen" (S. 246). Doch im selben Satz werden Argumentation erneut als der für kollektive Lernprozesse "zentrale Entwicklungsmechanismus" bezeichnet, d.h. als Ursache der Entwicklung. Miller hofft auf eine "Kausalität des strukturell Möglichen" (S. 202).

Das Anliegen Millers, die individualistischen Beschränkungen der traditionellen Lern- und Entwicklungstheorien zu überwinden, ist berechtigt. Dass die individuelle Entwicklung sozial (mit-)bedingt ist, dürfte kaum zu bezweifeln sein. Auch der These, "fundamentales Lernen" treibe "von Beginn an den Entwicklungs- und Bildungsprozess des Individuums voran" (S. 142), ist zuzustimmen. Ebenso dem Gedanken, Gewissheiten hätten ihren Grund "nur in der sozialen Gruppe" (S. 279). Doch wie das Soziale mit dem Individuellen vermittelt ist, scheint mir bei Miller nicht deutlich zu werden. Ist vielleicht Piagets Konzept der Äquilibration doch nicht so schlecht, wie Miller glaubt ? Kann das Soziale nicht wirksam sein, ohne kausal zu wirken ? Miller vermag durchaus plausibel zu machen, dass kollektive Argumentationen einen Entwicklungsdruck bzw. einen "Lernzwang" auf den einzelnen ausüben können. Diesbezüglich ist sein Buch mit Gewinn zu lesen. Die Idee, Individuen, die sich an einer Argumentation beteiligen, könnten unabhängig oder gar entgegen ihren Intentionen mit Widersprüchen ihres Denkens konfrontiert werden und dadurch zur Entwicklung genötigt sein, ist ein Grundgedanke der Gadammerschen Hermeneutik des Gesprächs. Auch Piaget hat m.E. nie bestritten, dass "interaktive Lernmechanismen als Bedingungen der Möglichkeit von Lernen notwendig" sind (S. 12), auch wenn er sich empirisch kaum darum gekümmert hat.

Von meiner Kritik am Erklärungskonzept der "Logik der Argumentation" werden die deskriptiven Analysen (Fallstudien) Millers, die deren Ontogenese betreffen, nicht getroffen. Millers Untersuchungen zeigen, dass

die Entwicklung der Argumentationsfähigkeit von Kindern fortschreitend höhere Stufen der Rationalität (im kognitiven und im moralischen Bereich) erreicht. Kinder erwerben sukzessive differenziertere Techniken, um sich an Argumentationen zu beteiligen. Sie lernen, "wie man auf immer komplexere Weise widersprechen und dennoch ein gemeinsames Ziel verfolgen kann" (S. 115). Was empirisch überzeugt, braucht aber nicht auch theoretisch zu genügen. Vielleicht lässt sich die theoretische Analyse des "argumentativen Lernens" nicht so eng mit der empirischen Analyse des "Lernens zu argumentieren" verbinden, wie Miller glaubt.

Walter Herzog, Pädagogisches Institut, Universität Zürich.